



Aleksandra Jędrzysek-Geisler

Menedżerska Akademia Nauk Stosowanych
w Warszawie

E-mail: ajedrysek@op.pl

ORCID: orcid.org/0000-0002-8360-8622

DOI: doi.org/10.13166/awsg/187757

DZIECI REEMIGRANTÓW W POLSKIEJ SZKOLE

CHILDREN OF RE-EMIGRANTS IN A POLISH SCHOOL

Streszczenie: Głównym celem niniejszego badania było sprawdzenie jaki jest stan wiedzy nauczycieli z polskich szkół na temat problemów dziecka z doświadczeniem migracji, świadomości dotyczącej możliwości pomocy tym uczniom oraz wiedzy nauczycieli na temat funkcjonowania szkół polonijnych na świecie. Respondenci to 312 nauczycieli szkół podstawowych z województwa pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego, wielkopolskiego, kujawsko-pomorskiego i podlaskiego. W badaniu zastosowano ankietę własnego autorstwa. Analiza wyników wykazała, że nauczyciele mają częściową wiedzę na temat problemów dziecka z doświadczeniem migracji, możliwości pomocy i generalnie znikomą wiedzę dotyczącą funkcjonowania szkół polonijnych na świecie.

SŁOWA KLUCZOWE: *specjalne potrzeby edukacyjne, reemigracja, uczniów z doświadczeniem migracji*

Abstract: The main objective of this study was to check the knowledge of teachers from Polish schools about the problems faced by children with migration experience, awareness of the possibilities of helping these students and teachers' knowledge about the functioning of Polish schools in the world. The respondents were 312 primary school teachers from the Pomorskie, Warmińsko-Mazurskie, Mazowieckie, Wielkopolskie, Kujawsko-Pomorskie and Podlaskie. A self-designed questionnaire was used in the study. The analysis of the results showed that the teachers had partial knowledge about the problems of children with migration experience, possibilities of help and generally little knowledge about the functioning of Polish schools in the world.

KEYWORDS: *special educational needs, re-emigration, student with migration experience*

WPROWADZENIE

W związku z obecną globalną sytuacją społeczno-gospodarczą w polskich szkołach coraz częściej pojawiają się dzieci reemigrantów, czyli osób które zdecydowały się na powrót do kraju po pobycie na emigracji. Sytuacja związana z migracjami jest aktualnie o tyle zjawiskiem złożonym, że bardzo często składa się z wielokrotnych wyjazdów i powrotów. Jak pisze White (2014), zauważa się w wielu przypadkach pewną regularność w około dwuletnich interwałach. Na gruncie polskim, Krystyna Iglicka (2010) przedstawiła typologię migracji powrotnych dzieląc je na powroty wymuszone i powroty okazjonalne. Wśród tej pierwszej grupy wskazać można na przykład powroty na skutek utraty pracy, braku możliwości znalezienia pracy, czy kłopoty rodzinne. W grupie drugiej wymienić można powroty będące przerywnikiem przed ponowną emigracją i właśnie ten rodzaj autorka określa mianem pętli pułapki migracyjnej. W układzie sprzężeń zwrotnych pętli migracyjnej (Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska (2015) umieściły: wyjazd za granicę; satysfakcjonującą sytuację finansową, dalek tęsknotę, chęć powrotu do Polski, następnie powrót do Polski; doświadczanie problemów adaptacyjnych; frustrację, później idealizację *życia* za granicą; brak adekwatnego wsparcia i od początku wyjazd za granicę itd.

Niezależnie od rodzaju powrotu wiąże się on z wieloma wyzwaniem, szczególnie dla dzieci tych rodzin, które muszą zaadaptować się do nowego środowiska, w tym polskiego systemu edukacji. Ci młodzi ludzie uczęszali wcześniej do szkół w systemie oświaty innego państwa, niejednokrotnie zgodnego ze swoim urodzeniem. Część z nich chodziła również do polskich szkół za granicami Polski. Zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych rozpatrywane jest w różnych ujęciach, co wynika z dość obszernej definicji tego pojęcia. Często ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kojarzona jest niepełnosprawność ucznia, jednakże nie można zapominać o innych źródłach, wynikających z indywidualnych predyspozycji ucznia, uwarunkowań rodzinnych i społecznych (Figiel, 2019, s. 37).

Jest to grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020, poz. 1280) uczniowie powinni zostać objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną ze względu na trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Z kolei specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych, nauczyciele, pedagodzy, psychologowie szkolni powinni zostać odpowiednio przygotowani do sprostać wymaganiom pracy z tą grupą uczniów. Analiza literatury (choć póki co bardzo ubogiej, dotyczącej pracy z polskimi dziećmi z doświadczeniem migracji, które uczą się w Polskich szkołach), doświadczenia własne autorki, przede wszystkim w pracy z nauczycielami na studiach podyplomowych i prowadzonych szkoleniach oraz bieżącej aktywności ze szkołami polonijnymi na świecie skłoniły do przeprowadzenia dalszej analizy problemu.

METODY BADAWCZE

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystano ankietę własnego autorstwa. Próbkę badawczą stanowiło 312 nauczycieli szkół podstawowych z województwa pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego, wielkopolskiego, kujawsko-pomorskiego i podlaskiego. Prezentowane poniżej wyniki badań stanowią próbę odpowiedzi na pytania jaka jest wiedza nauczycieli z polskich szkół na temat problemów dziecka z doświadczeniem migracji, świadomość dotycząca możliwości pomocy tym uczniom oraz wiedza nauczycieli na temat funkcjonowania szkół polonijnych na świecie.

TRUDNOŚCI I PROBLEMY DZIECI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Bardzo często, zupełnie błędnie, migracje powrotne rodziców utożsamiane są z powrotami dzieci. Víctor Zúñigaa i Edmund T. Hamann (2015), na podstawie swoich dziesięcioletnich badań dzieci meksykańskich reemigrantów mocno podkreślili różnicę między powrotami dorosłych do swojego rodzinnego kraju a wyjazdem dzieci. Migracja dziecka jest często bardzo trudnym, bolesnym zerwaniem dotychczasowych więzi w ich społecznym otoczeniu, na przykład szkole czy w innych relacjach rówieśniczych. Jak pisze Zúñigaa i Hamann (2011) ważna dla nas jest także obecność naszych miejsc. Z takimi, ważnymi dla nas miejscami tworzymy więzi podobne do więzi z innymi ludźmi i w pewnym sensie utrata tych miejsc w skutek wyjazdu jest niezwykle dotkliwa. Oczywiście rodzaje migracji dzieci są też różne. Inaczej ma się wyjazd dziecka, które urodziło się i/lub większość życia mieszkało w kraju innym niż na przykład Polska a inaczej dziecka, które na przykład w wieku 10-15 lat wyjechało za granicę i po kilku latach wraca do Polski. Sam proces migracji jest tematem bardzo złożonym i należałoby go analizować z wielu perspektyw. W niniejszym rozdziale skupiono się bardziej na niektórych problemach i trudnościach, które często pojawiają się w związku z migracją dziecka.

Niejednokrotnie trudnością dla dzieci okazują się różnice kulturowe, przejście procesu akulturacji, czy poradzenie sobie z szokiem kulturowym. Myśląc o znajomości zachowań adekwatnych kulturowo, należy pamiętać o tak zwanych skryptach kulturowych. Skrypty kulturowe nabywamy od urodzenia (niektórzy twierdzą, że nawet wcześniej) w procesie enkulturacji. Jak pisze Geert Hofstede i Gert Jan Hofstede (2007) kultura jest kolektywnym zaprogramowaniem umysłu, które odróżnia członków jednej grupy lub kategorii ludzi od drugiej. Kultura przypomina specyficzny program komputerowy wykonujący określone (wcześniej zaprogramowane) operacje (wzorce myślenia, odczuwania i zachowania), wdrukowane w umysły poszczególnych członków danej społeczności. Zatem im starsze dziecko, tym więcej specyficznych skryptów kulturowych i większa trudność w funkcjonalnym kontakcie z inną kulturą (kraju przybycia). Jeśli zatem dziecko migruje na przykład jeszcze przed czasem rozpoczęcia nauki w szkole w kraju, z którego przybywa będzie miało mniej trudności z adaptacją do warunków w szkole w kraju przybycia. Dzieci starsze, przy zetknięciu się z nową kulturą, w procesie akulturacji mogą mieć więcej kłopotów, czuć że nie zawsze pasują do klasy, czy nie zawsze zachowują się adekwatnie do sytuacji (takim bardzo prostym przykładem może być na przykład sytuacji, w której dziecko przybyłe z Wielkiej Brytanii zwraca się do nauczyciela per Ty). W takich odmiennych kulturowo sytuacjach u uczniów z doświadczeniem migracji pojawia się stres akulturacyjny. Przebieg adaptacji oraz siła stresu akulturacyjnego często mają związek z tak zwanym dystansem kulturowym między krajem pochodzenia a krajem przybycia. Dystans kulturowy odnosi się do tego, na ile dane kultury są podobne, a na ile różne, czy te różnice są duże i zauważalne, jakie te kultury mają obszary wspólne, odrębne i konfliktowe (Boski, 2009). Niejednokrotnie wydaje się, że kraje nie są odległe kulturowo, jednak przy głębszym poznaniu różnice te zaczynają być zauważalne i odczuwalne.

Bardzo często w wyniku migracji mogą pojawić się trudności natury psychologicznej. Psycholożka międzykulturowa Anna Jurek (2015) na podstawie literatury oraz własnych obserwacji w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji na terenie Wielkiej Brytanii przedstawiła listę reakcji dzieci na zmianę w postaci migracji. Jak pisze autorka, nie wyczerpuje ona wszystkich możliwych objawów, ale zarysowuje obszary diagnozy. Rodzaj reakcji zależy

od wcześniejszych doświadczeń dziecka i jego mechanizmów radzenia sobie ze zmianami:

- problemy (choroby) psychosomatyczne (reakcje alergiczne, egzemy, bóle brzucha, bóle głowy, nagłe wysokie gorączki, obniżenie odporności, moczenie się),
- symulacja chorób,
- wycofanie się, izolacja lub chęć zdobycia akceptacji za wszelką cenę,
- obniżenie nastroju lub depresja,
- lęk,
- mutyzm (całkowity lub częściowy),
- zachowania obronne,
- agresja (w stosunku do kolegów i koleżanek, nauczycieli i nauczycielek, rodziców i opiekunów),
- autoagresja (szczypanie się, drapanie się, okaleczanie się, wyrwanie włosów),
- konflikty z kolegami i koleżankami,
- bunt (wprost – dziecko mówi, że mu się nie podoba itp. lub nie wprost – dziecko jest *niegrzeczne*, przeszkadza na lekcjach),
- kłamstwa,
- płaczliwość,
- negatywny stosunek (do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek oraz nauki, szkoły, przedszkola),
- niszczenie swoich rzeczy (np. zalewanie podręczników, zeszytów),
- kompulsywne granie w gry komputerowe,
- kompulsywne oglądanie telewizji (Jurek, 2015, s.35).

Bardzo często rodzice, czy nauczyciele nie do końca zdają sobie sprawę z tego jak dużą trudnością w edukacji polskiego dziecka z doświadczeniem migracji jest niewystarczająca znajomość języka polskiego. Niejednokrotnie tak zwany język funkcjonalny mylony jest z faktyczną dwujęzycznością. To, że dziecko komunikuje się w języku polskim, jeśli nawet w domu za granicą rozmawiało się po Polsce wcale nie oznacza to jeszcze, że dziecko zna w stopniu wystarczającym z punktu widzenia funkcjonowania w polskiej szkole w Polsce język. Na tę trudność wskazują na przykład Grzymała-Moszczyńska,

Grzymała-Moszczyńska, Durlik i Szydłowska (2015, s.35), podkreślając że kwestiom językowym w przypadku dzieci powracających warto poświęcić szczególną uwagę. Po pierwsze, jak wspomniano wyżej, znajomość języka polskiego u dzieci powracających często nie jest wystarczająca, by dziecko bez kłopotu podjęło lub kontynuowało naukę w polskojęzycznej szkole. Nawet jeśli w okresie emigracji głównym językiem domowym był polski i dzieci rozmawiały z innymi członkami rodziny (rodzice, rodzeństwo, znajomi i rodzina, którzy pozostali w Polsce) po polsku, z dużym prawdopodobieństwem dzieci te pod względem językowym będą różniły się od swoich rówieśników, którzy całe dotychczasowe życie spędzili w Polsce. Różnice te będą widoczne szczególnie w przypadku kompetencji językowych niezbędnych w szkole, takich jak rozumienie i tworzenie tekstu pisanego, posługiwanie się słownictwem specyficznym dla poszczególnych przedmiotów szkolnych. Są to kompetencje, które trudno rozwinąć, jeżeli dziecko ma na co dzień kontakt tylko z domową, głównie mówioną i nieformalną odmianą języka. Wśród mieszkających na emigracji, ale planujących powrót do Polski rodziców częste jest przekonanie, że remedium na brak kontaktu ze szkolną polszczyzną może być uczęszczanie do tak zwanej polskiej szkoły sobotniej. Przekonanie to nie do końca może zostać odzwierciedlone w praktyce, przede wszystkim ze względu na ograniczony wymiar czasowy edukacji w takich placówkach (funkcjonowanie tych szkół zostanie omówione w kolejnym rozdziale). W innym opracowaniu autorki dodają również, że w badanej grupie nie znalazło się żadne dziecko, które znałoby język polski bardzo słabo lub nie posługiwało się nim w ogóle. Mimo to trudności językowe okazały się jednymi z najczęstszych, jakich powracające dzieci doświadczały w szkole, bez względu na wiek, liczbę lat spędzonych za granicą i etap edukacji, na którym wróciły do Polski. Trudności te dotyczyły przede wszystkim trzech obszarów: pisania, czytania oraz nieznamość specyficznego słownictwa szkolnego. Dużym wyzwaniem, zwłaszcza dla uczniów, którzy podczas emigracji nie chodzili do polskiej szkoły sobotniej, było opanowanie pisowni polskiej: uczniowie mieli więc problemy z notowaniem, przepisywaniem tekstu z tablicy, samodzielnym odrabianiem prac domowych. Uczniowie młodszych klas zwykle nie spełniali wysokich wymagań polskich nauczycieli, dotyczących kaligrafii. Z kolei u uczniów starszych klas problemy z pisaniem widoczne były również na poziomie umiejętności wyższego rzędu: ponieważ

wcześniej mieli oni do czynienia tylko z polszczyzną mówioną, często nie radzili sobie z tworzeniem dłuższych prac pisemnych. Podobnie na dwóch płaszczyznach pojawiały się kłopoty z czytaniem po polsku: uczniowie nie radzili sobie z odczytywaniem liter diakrytyzowanych i dwuznaków, z wymową głosek miękkich i szumiących. Do problemów z czytaniem po polsku dochodził w większości przypadków niewystarczający zasób słownictwa. Jakkolwiek wszystkie badane dzieci i nastolatki były w pełni komunikatywne w języku polskim, ich początki w polskiej szkole wiązały się niemal zawsze z odkryciem, że podczas lekcji lub czytania tekstu z podręcznika nie rozumieją wszystkiego, ponieważ nie znają specjalistycznego przedmiotowego słownictwa, a także kluczowych pojęć (Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, Grzymała-Moszczyńska, 2016, s. 119). Ciekawy przykład związany z niedostateczną znajomością języka polskiego w polskiej edukacji podaje także Krystyna Kamińska (2019). Autorka przytacza sytuację, w której dziewczynka, która od piątego do dziewiątego roku życia mieszkała w Londynie i tam uczęszczała do szkoły w lokalnym systemie edukacji, w trzecim dniu nauki w polskiej szkole w Polsce otrzymała ocenę niedostateczną z języka angielskiego. Okazało się, że anglojęzyczna uczennica, pisząca bardzo dobrze w tym języku, nie rozwiązała testu, gdyż nie zrozumiała poleceń napisanych w języku polskim. Niestety sytuacja ta miała o wiele gorsze skutki niż ocena niedostateczna. Dziewczynka po publicznym wyśmianiu przez rówieśników bardzo źle zniosła to psychicznie, a nie otrzymawszy odpowiedniego wsparcia zupełnie odmówiła chodzenia do szkoły, co skutkowało zmianą placówki. Na problemy z rozumieniem specjalistycznego języka szkolnego zwracają uwagę również Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska (2017a) powołując się na badania Roberta Marzano i Debry Pictering (2005), z których wynika, że w sytuacji gdy uczniowie, którzy nie otrzymywali wsparcia w zakresie słownictwa specjalistycznego otrzymywali zdecydowanie niższe wyniki w testach. Ci sami uczniowie, gdy natomiast przygotowano ich słownikowo do stawianych przed nimi zadań osiągnęli zdecydowanie wyższe wyniki.

Joanna Grzymała-Moszczyńska, Joanna Durlik, Paulina Szydłowska i Helena Grzymała-Moszczyńska (2016) opisują jeszcze jedną niezwykle istotną kwestię, mianowicie problemy związane z diagnozą i pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej w przeprowadzonym przez autorki badaniu wskazali trudności językowe e jako jedne z najczęstszych

problemów doświadczanych przez dzieci powracające. Badania potwierdziły również to, o czym wspomniano wcześniej, język polski dla tych dzieci nie jest językiem dominującym, nawet jeśli się w nim komunikują. W związku z tym podkreślić należy dwa problemy. Pierwszy to dostęp do narzędzi i wykwalifikowanej kadry, doświadczonej w prowadzeniu diagnozy w dwóch językach, co umożliwiałoby diagnozę poziomu znajomości języka polskiego i zaburzeń rozwoju językowego u osób dwujęzycznych. Drugi to prowadzenie diagnozy osób, które nie znają polskiego wystarczająco dobrze, by mogły być diagnozowane w języku polskim. Jasno należy też podkreślić w tym miejscu, że na przykład diagnoza intelektu powinna być prowadzona dla tych dzieci z wykorzystaniem testów niewerbalnych i co niezwykle ważne neutralnych kulturowo. W przeciwnym wypadku dziecko może uzyskać wynik poniżej normy intelektualnej, a ten bardzo zdolny w normie, co również może przynieść olbrzymie szkody dla tego ucznia.

FUNKCJONOWANIE POLSKICH SZKÓŁ POZA GRANICAMI POLSKI

Liczebność Polaków i Polonii poza granicami jest różnie oceniana, wynika to z wielu przyjmowanych metod statystycznych. Przyjmuje się szacunkowo, że poza krajem mieszka 21 milionów Polaków. Dzieci mieszkające poza krajem mogą uczyć się języka polskiego w szkołach prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN) oraz przez stowarzyszenia i inne org działające na rzecz rozwoju edukacji polonijnej, których jest blisko 1500 placówek (GUS, 2023). W szkołach poza Polską uczy się ogromna liczba dzieci z polskim zapleczem kulturowym. Poniżej w bardzo uproszczony sposób scharakteryzowano funkcjonowanie polskich szkół poza granicami Polski.

Szkoły przy polskich placówkach dyplomatycznych należą do struktury Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG). Szkoły realizują program uzupełniający (przedmioty: język polski i wiedza o Polsce). W roku szkolnym 2022/2023 w 74 szkołach naukę rozpoczęło ponad 16 tys. uczniów. W szkołach pracuje 600 nauczycieli. Funkcjonowanie szkół polskich reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. z 2019 r., poz. 1652 z późn. zm.) (ORPEG, 2023).

Istnieją również szkoły z polskim językiem nauczania, ale funkcjonujące w lokalnych systemach edukacji, na przykład na Litwie czy Łotwie. Szkoły podlegają ministerstwu i programowi kraju nauczania jednak nauka prowadzona jest dla nich w języku polskim.

Poza szkołami prowadzonymi przez MEiN na świecie funkcjonuje ponad 1500 szkół społecznych. Są to placówki przyparafialne lub zakładane przez nauczycieli, czy nawet rodziców. Najczęściej mają status fundacji czy stowarzyszeń. W różnych krajach, a nawet wewnątrz danego kraju funkcjonują one bardzo, bardzo różnie. Część z tych placówek, czy samych nauczycieli zrzesza się w różnych organizacjach, np. Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii, Zrzeszeniu Nauczycieli Polskich w Ameryce, Centrali Polskich Szkół Doksztalających, Forum Polskich Szkół w Holandii, Zrzeszeniu Szkół Przedmiotów Ojczystych Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie i wielu innych.

Szkoły społeczne nie mają określonej podstawy programowej i nie podlegają pod MEiN. Część z nich realizuje dostosowaną do swoich realiów podstawę szkół podległych ORPEG, część określa swoje warunki. Podobnie ma się kwestia podręczników – część wydaje swoje, część określa z jakich korzystać, inne zostawiają pełną dowolność nauczycielom. Jedynie znikoma liczba z tych placówek posiada swoje budynki, najczęściej są to dzierżawione na czas zajęć pomieszczenia lokalnych szkół.

Zajęcia odbywają się przede wszystkim w soboty, stąd też potoczna nazwa polskie szkoły sobotnie. Coraz częściej spotyka się także szkoły, które oferują zajęcia w piątkowe popołudnia, inne też w niedziele. Jak wspomniano wyżej organizacje te bardzo różnią się od siebie i są również szkoły, które funkcjonują trochę inaczej, np. Polska Parafialna Szkoła im. Juliusza Słowackiego w Wheeling (Stany Zjednoczone) prowadzi zajęcia 6 dni w tygodniu (oczywiście dziecko uczęszcza jeden dzień, ale ze względu na to, że jest to duża szkoła, z wieloma oddziałami zajęcia odbywają się sześć dni w tygodniu).

Dzieci uczą się w tych szkołach przede wszystkim języka polskiego, historii i geografii Polski, często również religii. Treści oraz sama forma pracy jest również niezwykle zróżnicowana i zupełnie inaczej wygląda na przykład w Hiszpanii, gdzie dzieci pochodzą w większości z rodzin mieszanych, inaczej na przykład w Islandii, gdzie Polacy są największą diasporą, inaczej w Wielkiej

Brytanii, gdzie egzamin z języka polskiego A-Level (*Advanced Level*) często daje większe szanse przy rekrutacji na studia, czy Stanach Zjednoczonych Ameryki, gdzie niektóre uczelnie również biorą pod uwagę znajomość języka polskiego, czy młodzież niejednokrotnie wybiera studia w Polsce. W zależności od wieku uczniów i oczywiście szkoły zajęcia najczęściej realizowane są jeden dzień w tygodniu w wymiarze od 4 do 6 godzin.

Część nauczycieli szkół społecznych ma wykształcenie kierunkowe i przygotowanie pedagogiczne, nie wszędzie jest to jednak reguła. Czasami nauczycielami są osoby, które ukończyły różne kierunki studiów, nie mają przygotowania pedagogicznego, ale po prostu chcą uczyć w polonijnej szkole. Dziś jest już coraz mniej takich osób i coraz częściej podejmują stosowne studia, które niejednokrotnie są finansowane z polskiego budżetu. Szkoły często otrzymują również wsparcie merytoryczne w postaci dostępu do wielu szkoleń, warsztatów, spotkań itp. Od 2020 roku nauczyciele szkół polonijnych mogą również realizować poszczególne stopnie awansu zawodowego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 października 2020 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli szkół za granicą (Dz.U. 2020 r. poz. 1979) i Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 grudnia 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli szkół za granicą (Dz.U. 2022 r. poz. 2692).

W większości szkół społecznych nauczyciele pracują na zasadzie wolontariatu i otrzymują jedynie zwrot kosztów dojazdu. Znikoma liczba szkół płaci swoim nauczycielom stawkę za godzinę czy dzień pracy.

Czas trwania nauki w szkołach polonijnych w poszczególnych krajach jest bardzo różny. W niektórych miejscach uczniowie kończą polonijną edukację w wieku około 12 lat, w innych uczą się aż do wieku maturalnego. W Stanach Zjednoczonych Ameryki autorka spotkała się z tradycją organizacji corocznej studniówki. Przykładowo szkoły zrzeszone w Zrzeszeniu Nauczycieli Polskich w Ameryce organizują takie wydarzenie. Każdego roku inna szkoła odpowiada za organizację studniówki. W tym niezwykle uroczystym i ogromnym wydarzeniu biorą udział pozostałe szkoły zrzeszenia (obecnie jest ich ponad 50 (ZNPUSA, 2023)). Wydawany jest także Pamiętnik absolwentów szkół polonijnych, w którym prezentowana jest każda szkoła oraz swoje wspomnienia przedstawiają uczniowie z klas maturalnych. Oczywiście nie jest to

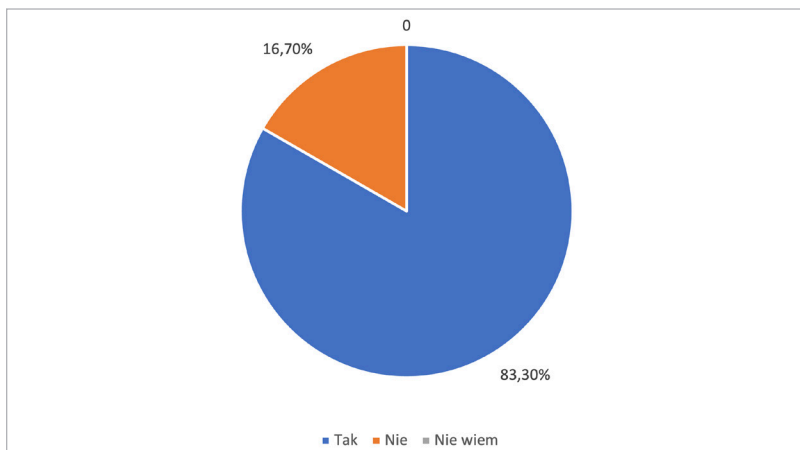
matura, która uznawana jest w Polsce, nazwa pochodzi od naszej matury, a jest to egzamin z języka polskiego.

WNIOSKI

Analiza wyników badań wykazała, że nauczyciele mają częściową wiedzę na temat problemów dziecka z doświadczeniem migracji, możliwości pomocy i generalnie znikomą wiedzę dotyczącą funkcjonowania szkół polonijnych na świecie. Poniżej zaprezentowano poszczególne wyniki.

Na pytanie czy obecnie w Pana/i klasie są uczniowie polskiego pochodzenia z doświadczeniem migracji 83,3% respondentów odpowiedziało tak, 16,7% nie (rysunek 1). Taki wynik jest niezwykle istotną informacją, świadczącą o tym, że prawie wszyscy nauczyciele pracują z dziećmi z doświadczeniem migracji i w związku z tym powinni zdobyć stosowne przygotowanie. Wynik jasno wskazuje także na to, iż poradnie psychologiczno-pedagogiczne w obecnej rzeczywistości powinny być wyposażone w stosowne narzędzia do diagnozy, a pracujący tam specjaliści muszą być przygotowani do prowadzenia diagnozy z dzieckiem, którego język pierwszy, często nie jest językiem polskim.

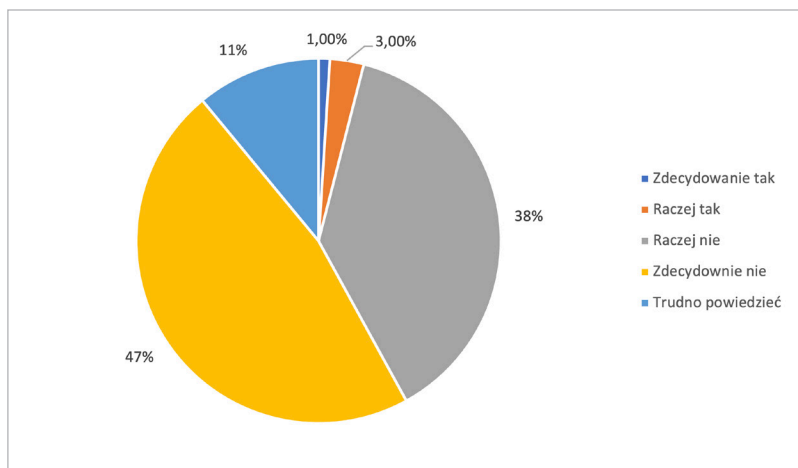
RYSUNEK 1. Obecne doświadczenie nauczycieli w nauczaniu uczniów polskiego pochodzenia z doświadczeniem migracji



Źródło: Opracowanie własne

Niestety, wyniki wskazują, że prawie połowa (47%) nauczycieli czuje się zdecydowanie nieprzygotowanych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, 38% odpowiedziało, że raczej nie są przygotowani do tego rodzaju pracy, 11% stwierdziło, że trudno powiedzieć, a jedynie 3% wskazała, że raczej są przygotowani i 1%, że zdecydowanie tak. Taki rezultat pokazuje jak bardzo potrzebne są odpowiednie szkolenia przygotowujące do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji co spójne jest również z innymi analizami np. Małgorzaty Pamuły-Berhens i Marty Szymańskiej (2017b).

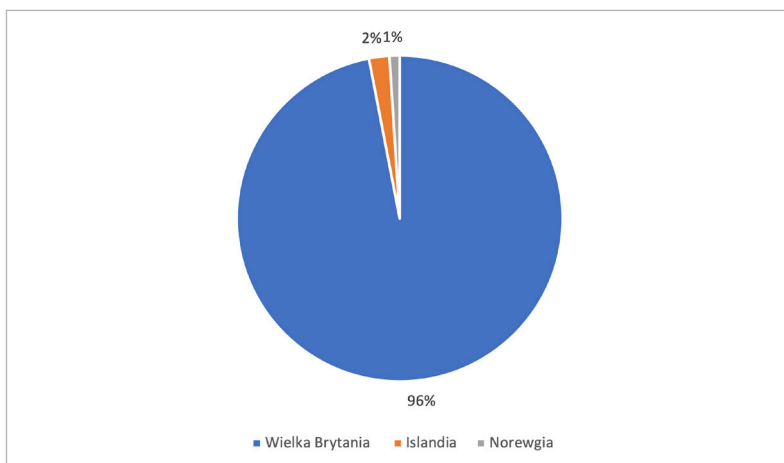
RYSUNEK 2. Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji



Źródło: Opracowanie własne

Na pytanie w jakim kraju/krajach wskazane wyżej dzieci mieszkały 96% wskazało Wielką Brytanię, 2% Islandię, 1% Norwegię (rysunek 3). Uzyskany wynik może być, bynajmniej obecnie wskazówką, że dzieci migranci z polskim zapleczem kulturowym, które uczą się w polskich szkołach jako językiem pierwszym posługują się najczęściej językiem angielskim. Stąd dobrze gdyby nauczyciel właśnie w języku angielskim był w stanie pomóc uczniom w określonych sytuacjach, a także aby poradnie diagnostyczne były wyposażone w anglojęzyczne narzędzia.

RYSUNEK 3. *Wcześniejczy kraj zamieszkania uczniów polskiego pochodzenia z doświadczeniem migracji*



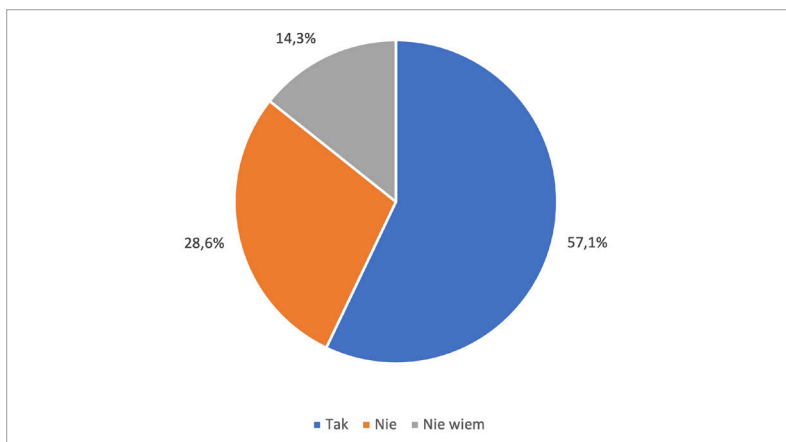
Źródło: Opracowanie własne

Na pytanie Czy Pana/i zdaniem uczniowie z doświadczeniem migracji doświadczają szoku kulturowego po przyjeździe do Polski? – 57,1% odpowiedziało tak, 28,6% uważa, że nie, a 14,3% przyznało, że nie wie (rysunek 4). Powyższe wyniki świadczą o tym, że nie wszyscy nauczyciele rozumieją jak wygląda i przebiega proces akulturacji, w którym najczęściej pojawia się szok kulturowy. Różnice kulturowe, czy różnice w systemach edukacji kraju pochodzenia i przybycia często mają ogromny wpływ na akulturację i tego z jakimi trudnościami dziecko musi się zmagać w procesie adaptacji do nowego środowiska. W odniesieniu do Wielkiej Brytanii na przykład nauczyciele powinni być świadomi podstawowych różnic w systemach edukacji, choćby: czasu i formy rozpoczęcia nauki; pracy w oparciu o ocenianie kształtujące; w Wielkiej Brytanii dzieci są klasyfikowane do poszczególnych klas na podstawie wieku, a nie swoich kompetencji i nie powtarzają klas; program zajęć nie ma przydzielonego oddzielnie limitu czasu na poszczególne przedmioty, podziału takiego dokonują sami nauczyciele; tygodniowy wymiar godzin jest inny w obu krajach i o ile w początkowych klasach nie występują istotne różnice, o tyle od 11 roku życia polscy uczniowie mają więcej zajęć w tygodniu niż ich angielscy odpowiednicy. (Eurydice, 2011); w angielskich

szkołach podstawowych zawsze zatrudnia się asystenta nauczyciela; zdecydowanie mniej prac domowych zadaje się dzieciom w angielskim systemie edukacji; w brytyjskich szkołach nie wystawia się oceny z zachowania – zachowanie ucznia jest oceniane, ale nie na świadectwie, a na osobistej kartotece, która przekazywana jest na kolejnych etapach edukacji (Trevena, 2014).

Bardzo istotne różnice występują także między Polkami a Brytyjczykami w dwóch wymiarach kultury (z sześciu) zaproponowanych przez Geerda Hofstede i Gerta Jana Hofstede (2007). Są to powściągliwość i unikanie niepewności. Brytyjczycy mają zdecydowanie niższy wynik w zakresie unikania niepewności, czyli mają niższą potrzebą przewidywalności, która może być zaspokojona przez różnego rodzaju prawa, przepisy i zwyczaje, inne znacząco ciekawe, więcej tolerancji w wielu obszarach; osiągnęte wyniki przypisuje się własnym zdolnościom; uczniom pozwala się na kreatywność i innowacyjność; nauczyciele mogą nie znać odpowiedzi na wszystkie pytania, nauczyciele na bieżąco nie informują rodziców o zachowaniach ucznia. Z kolei niższy wynik powściągliwości może w zachowaniu przejawiać się z łatwym zaspokajaniem podstawowych ludzkich i naturalnych dążeń związanych z korzystaniem z życia, większym znaczeniem czasu wolnego i dowolności w działaniu.

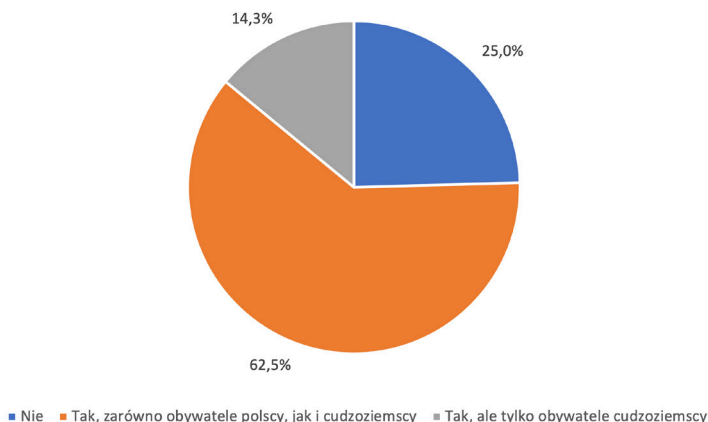
RYSUNEK 4. *Postrzeganie doświadczania szoku kulturowego przez uczniów z doświadczeniem migracji w opinii nauczycieli*



Źródło: Opracowanie własne

Na pytanie czy Uczniowie przybywający z zagranicy to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? – 62,5% potwierdziło, że zarówno obywatele polscy, jak i cudzoziemcy to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 25% odpowiedziało nie, a 12,5% wskazało tak, jednak tylko w przypadku uczniów cudzoziemskich (rysunek 5). Uzyskany wynik kolejny raz wskazuje na potrzebę podniesienia wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniem z doświadczeniem migracji. Nauczyciele powinni mieć wiedzę na temat tego, z jakimi specyficznymi trudnościami w nauce zmagają się uczniowie z doświadczeniem migracji. Część z nich została opisana w pierwszym rozdziale.

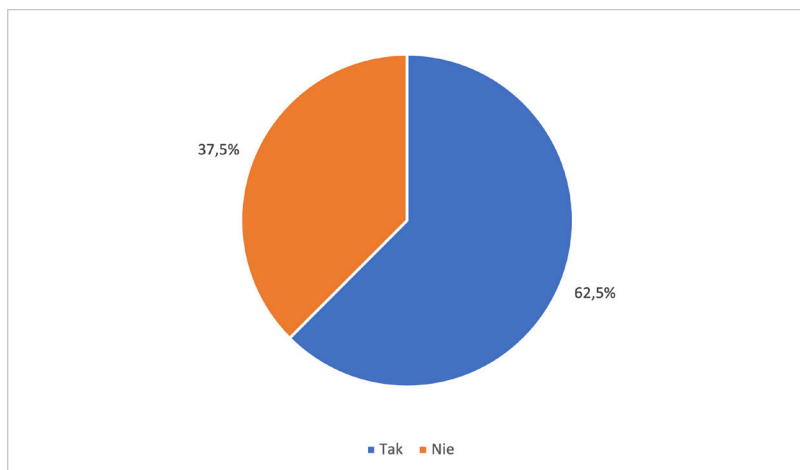
RYSUNEK 5. *Postrzeganie uczniów z doświadczeniem migracji jako uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w opinii nauczycieli*



Źródło: Opracowanie własne

Kolejne pytanie brzmiało – Czy spotkał/z się Pan/i z emocjonalnymi trudnościami dzieci w związku z doświadczeniem migracyjnym? Twierdząco odpowiedziało 62,5%, a przecząco 37,5% (rysunek 6). Taki rezultat ukazuje potrzebę szkolenia nauczycieli również w obszarach psychologicznych, związanych z pomocą takim uczniom, rozumieniem ich stanów emocjonalnych, czy umiejętności prowadzenia warsztatów dla uczniów zmagających się z określonymi problemami, a także odróżniania normy od patologii i kierowania do tych dzieci właściwej pomocy.

RYSUNEK 6. *Napotkanie emocjonalnych trudności dzieci w związku z doświadczeniem migracyjnym w opinii nauczycieli*



Źródło: Opracowanie własne

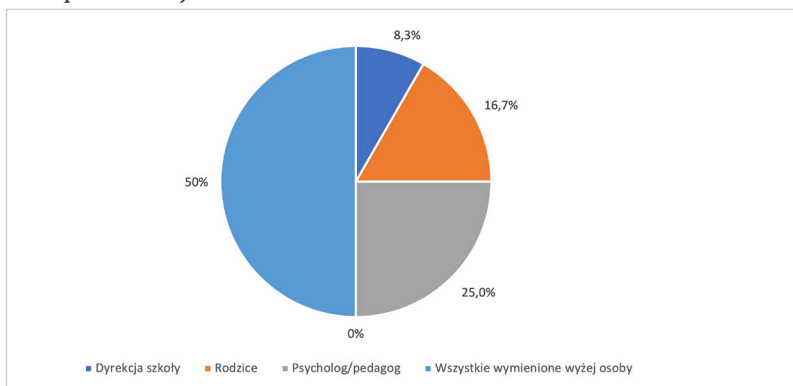
Wśród trudności jakie mogą pojawić się emocjonalne trudności dzieci w związku z doświadczeniem migracyjnym respondenci wymienili:

- wycofanie,
- trudności w nawiązaniu kontaktów z rówieśnikami,
- trudności w zrozumieniu szybkiej mowy,
- zamykanie się w sobie,
- poczucie osamotnienia,
- rozdrażnienie,
- apatię,
- brak wiary w siebie.

Na pytanie kto powinien zaangażować się w działania przygotowawcze jeszcze przed rozpoczęciem edukacji dziecka z doświadczeniem migracji w polskiej szkole? – 8,3% wybrało, że dyrekcja szkoły, 16,7% wskazało rodziców, 25% określiło, że psycholog/pedagog, nikt nie wskazał odrębnie na wychowawcę klasy, a 50% odpowiedziało, że wszystkie wymienione osoby (rysunek 7). Uzyskany wynik potwierdza, że nauczyciele nie posiadają odpowiedniej wiedzy na temat

tego jak istotne są kompleksowe i spójne działania wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacyjny dziecka od rodziców, przez wychowawcę klasy, poszczególnych nauczycieli, psychologa, pedagoga po dyrekcję szkoły. Wszystkie te osoby powinny też wiedzieć, że przygotowania na przyjęcie dziecka w nowym kraju, nowej szkole powinny rozpocząć się jeszcze przed przyjazdem. Przed przyjazdem rodzice powinni przygotować dziecko, przekazać jak najpełniejsze informacje o tym, co czeka je po przyjeździe; zadbać o wymiar emocjonalny (na przykład pożegnania z przyjaciółmi, miejscami); przeprowadzić analizy w miejscu, do którego przybędzie rodzina (odnośnie dzieci w podobnym wieku, możliwości realizowania hobby, itp.); zdobyć jak najwięcej informacji na temat samej szkoły i kół zainteresowań; przygotować informację dla szkoły na temat dotychczasowej edukacji i zainteresowań dziecka (np. edukacji w szkole polonijnej). Dobrze aby jeszcze przed przyjazdem dziecko miało okazję pójść do swojej przyszłej szkoły. Przed rozpoczęciem nauki powinien zostać przeprowadzony wywiad z rodzicami dziecka na temat wcześniejszej edukacji, potrzeb itd.; powinno odbyć się także spotkanie z wychowawcą klasy, pedagogiem/psychologiem; należy uwzględnić specjalne potrzeby edukacyjne (zorganizować współpracę między nauczycielami różnych przedmiotów w zakresie pracy z tym dzieckiem) oraz przygotować klasę na przyjęcie ucznia z doświadczeniem migracji.

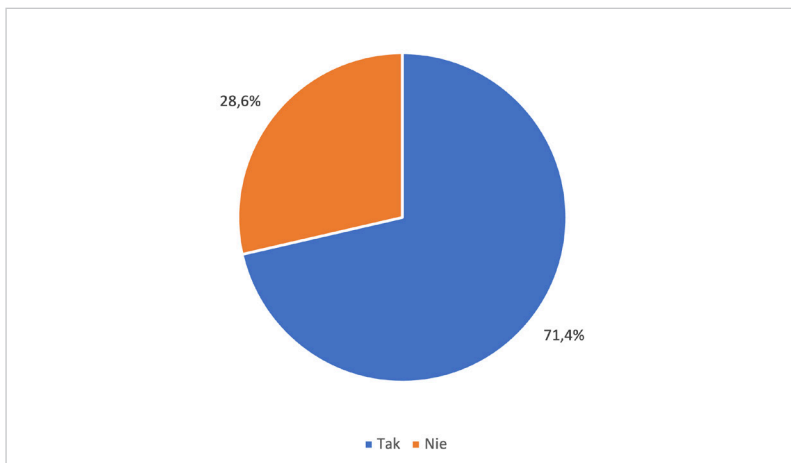
RYSUNEK 7. Osoby, które powinny zaangażować się w działania przygotowawcze jeszcze przed rozpoczęciem edukacji dziecka z doświadczeniem migracji w polskiej szkole w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

71,4% nauczycieli potwierdziło, że słyszało o funkcjonowaniu polskich szkół sobotnich za granicami, 28,6% respondentów zaprzeczyło (rysunek 8).

RYСУNEK 8. Czy słyszał/a Pan/i o funkcjonowaniu polskich szkół sobotnich za granicami?



Źródło: Opracowanie własne

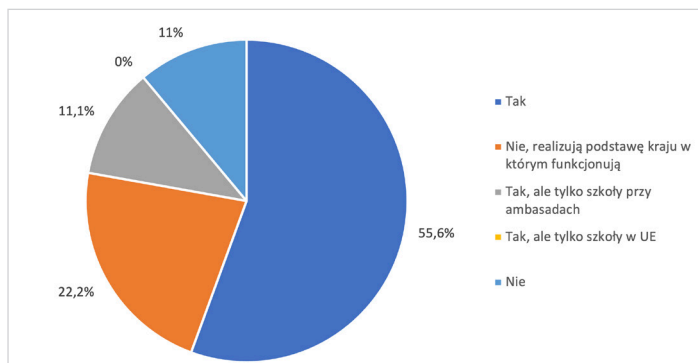
Kolejne pytanie ankiety dotyczyło realizacji podstawy programowej w szkołach polonijnych. Na to pytanie respondenci odpowiedzieli następująco:

- 55,6% – tak, wszystkie szkoły polonijne muszą realizować podstawę programową,
- 22,2% – nie, te szkoły realizują podstawę programową kraju, w którym funkcjonują,
- 11,1% – tak, ale tylko szkoły przy ambasadach,
- 0% – tak, ale tylko szkoły w Unii Europejskiej,
- 11,1% – nie, nie realizują podstawy programowej (rysunek 9).

Uzyskane wyniki potwierdzają, że nauczyciele niewiele wiedzą na temat funkcjonowania szkół polonijnych, a co za tym idzie odpowiedniej pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracji. Pedagodzy często utożsamiają naukę w szkole polonijnej z nauką w szkole w Polsce, co jest bardzo niewłaściwe. Stąd bardzo ważne jest szkolenie nauczycieli, omówienie zasad funkcjonowania tego typu szkół, a następnie wyposażenie nauczycieli w odpowiednią wiedzę

i kompetencję do przygotowania się do przyjęcia dziecka z doświadczeniem migracji w ich szkole.

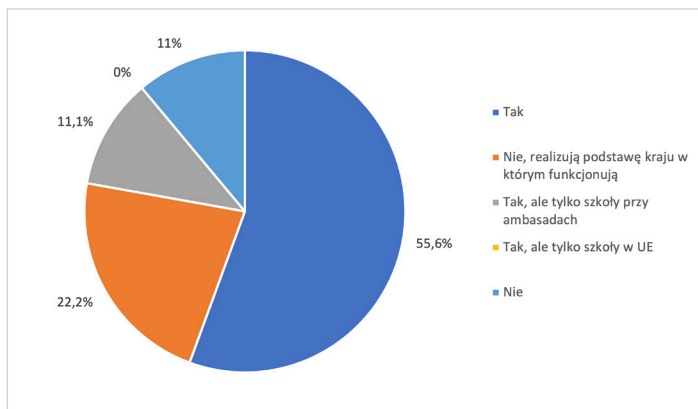
RYSUNEK 9. Realizacja podstawy programowej w szkołach polonijnych w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

Odnosnie tygodniowego wymiaru godzin nauki w szkole polonijnej 53,3% nauczycieli określiło go na 10-15 godzin tygodniowo, 26,7% na 4-6 godzin tygodniowo, 13,3% na 15-25 godzin tygodniowo i 6,7% na 25-35 godzin tygodniowo (rysunek 10).

RYSUNEK 10. Tygodniowy wymiar zajęć w szkole polonijnej w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

REKOMENDACJE

Zrealizowane badanie pokazuje, że polski system edukacji ma przed sobą wiele wyzwań w kontekście zwiększającej się liczby dzieci reemigrantów w polskich szkołach. Konieczne jest podejmowanie działań systemowych z na poziomie ogólnopolskim, jak i działań lokalnych oraz indywidualnych. Poniżej przedstawiono podstawowe rekomendacje wynikające z badania.

Przygotowanie szerokiej oferty szkoleń dla nauczycieli, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz zaktualizowanie programów studiów pedagogicznych w zakresie:

- merytorycznej pracy z uczniem z doświadczeniem migracji np. edukacji integracyjnej i włączającej w ujęciu prof. Przemysława Gębała; metody JES-P (Język Edukacji Szkolnej – Język Polski) prof. Małgorzaty Pamuły-Behrens i prof. Marty Szymańskiej;
- funkcjonowania szkół polonijnych na świecie;
- psychologii międzykulturowej; treningów międzykulturowych; różnic międzykulturowych;
- systemów edukacyjnych w Europie.

Przygotowanie oferty szkoleń dla specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych dotyczących diagnozy dziecka z doświadczeniem migracji, dziecka z wiodącym innym językiem niż polski.

Wyposażenie poradni psychologiczno-pedagogicznych w stosowne narzędzia do przeprowadzenia diagnozy z dzieckiem z doświadczeniem migracji i dzieci, dla których pierwszym językiem jest inny niż język polski.

Kursy językowe dla nauczycieli oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Warsztaty, porady dla rodziców dotyczące:

- dwujęzyczności,
- przygotowania do (re)emigracji dziecka do Polski,
- akulturacji, szoku kulturowego i psychologicznych trudności związanych z (re)migracją.

Oczywiście rekomendacje dotyczą jedynie tematyki badań, czyli dzieci polskich reemigrantów, nie uwzględniano dzieci migrantów i uchodźców w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eurydice. (2011). *Systemy edukacji w Europie-stan obecny i planowane reformy. Zjednoczone królestwo Anglia*. Strona internetowa: <http://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/> Data uzyskania: 11. 03. 2015.
- Figiel, A. (2019). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego. *Edukacja Humanistyczna*, 1(40), 37-48.
- Gębał, P. E. (2018). Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Główny Urząd Statystyczny <https://polonia.stat.gov.pl/> Data uzyskania: 30.07.2023.
- Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P., Grzymała-Moszczyńska, H. (2016). Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji. *Języki Obce w Szkole*, 1, 118-122.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. Prof. Bronisława Gremka.
- Hamann, E. T. i Zúñiga V. (2011). Schooling and the Everyday Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico. W: C. Coe, R. R. Reynolds, D. A. Boehm, J. M. Hess i H. Rae-Espinoza (red.), *Everyday Ruptures. Children, Youth, and Migration in Global Perspective*, 141–160. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2007). *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWE.
- Iglicka, K. (2010). *Powroty Polaków po 2004 roku: w pętli pułapki migracji*. Warszawa: Scholar.
- Jurek, A. (2015). Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży. W: N. Kolorek, K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kamińska, K. (2019). Edukacja dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskiej szkole – problemy i wyzwania. *Edukacja*, 3(150), 18-28.
- Marzano R.J., Pickering D.J. (2005). *Building Academic Vocabulary. Teacher's Manual*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji Polskiej za Granicą <https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-polskie/> dostęp 30.07.2023.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017a). *W polskiej szkole – Przewodnik dla nauczycieli*. Kraków: Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017b). *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji – analiza potrzeb*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020, poz. 1280).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. z 2019 r., poz. 1652 z późn. Zm).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 października 2020 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli szkół za granicą (Dz.U. 2020 r. poz. 1979).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 grudnia 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli szkół za granicą (Dz.U. 2022 r. poz. 2692).
- Trevena, P. (2014). Szkolnictwo a *sprawa migrancka*: percepcje angielskiego a polskiego systemu edukacyjnego i ich wpływ na decyzje migracyjne. *Studia BAS*, 4(40), 105-133.
- White, A. (2014). Polish Return and Double Return Migration. *Europe – Asia Studies*, 66, 25-49.
- Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce <https://znpusa.org/katalog-szkol-polo-nijnych/> Data uzyskania:30.07.2023.
- Zúñigaa, V., Hamann, E.T. (2015). Going to a home you have never been to: the return migration of Mexican and American-Mexican children. *Children's Geographies*, 13 (6), 643–655.